

## Transição da oralidade para a escrita em crianças de meios socioeconómicos diferentes (\*)

MARIA RAQUEL DELGADO  
MARTINS (\*\*)  
DULCE REBELO (\*\*)  
LUCINDA ATALAIA (\*\*)  
MARIA DO CARMO LACERDA  
MARQUES (\*\*)  
CONCEIÇÃO COSTA (\*\*)

O Grupo da CEFEPÉ apresenta os resultados de um trabalho de investigação sobre problemas de aprendizagem e ensino da língua materna, numa perspectiva de formação permanente de professores, investigadores e técnicos de educação.

A investigação propõe-se caracterizar comparativamente a linguagem oral na pré-primária e a linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade de crianças de dois meios sócio-económicos e culturais diferenciados.

Os resultados obtidos apontam para uma clivagem na escrita, levando a questionar sobre os factores que possam explicar as dificuldades desta aprendizagem. Tendo em conta a importância da aquisição da escrita para o desenvolvimento da criança e sua integração escolar fazem-se sugestões de ordem pedagógica que possam contribuir para uma mudança de atitude no ensino.

A aprendizagem/ensino da língua escrita deverá valorizar os elementos diferenciadores de ordem linguística e cultural, evitando

assim formar-se em factor de segregação e, conseqüentemente, de insucesso escolar.

### INTRODUÇÃO

A nossa experiência assenta em pressupostos teóricos que nos fornecem a base das hipóteses formuladas.

Numerosos são os linguístas, psicólogos e sociólogos que incidem a sua atenção sobre a linguagem infantil, abrangendo principalmente o período que vai desde as primeiras manifestações falantes até à aquisição da escrita. Em geral os estudos têm

---

(\*) Comunicação apresentada no 3.º Congresso Internacional Aprendizagem / Desenvolvimento - Linguagem e Educação, promovido pelo Instituto Piaget de 25-29 de Março de 1985, em Lisboa. Trabalho subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

(\*\*) Grupo de Língua do Centro de Formação Educacional Permanente (CEFEPÉ).

como objectivo averiguar quais as relações entre a linguagem e o pensamento, a génese dos mecanismos verbais de recepção e de produção, percepção na oralidade e a percepção e a motricidade na língua escrita. Estes e outros temas são submetidos a uma exploração sistemática no intuito de compreender os comportamentos linguísticos de crianças em idade pré-escolar e escolar e descortinar que processos psicológicos intervm na aquisição da língua, quer a nível da oralidade quer a nível da escrita.

Diversas correntes de pensamento tentam explicitar como se adquire a linguagem, ou pelo menos como ela aparece.

Sociólogos como Bourdieu e Passeron<sup>(1)</sup> consideram que o «banho de linguagem» em que mergulha a criança desde os seus primeiros dias de vida vai condicionar o seu desenvolvimento mental, ou seja, as categorias do pensamento são produzidas pelas estruturas linguísticas ouvidas e integradas no seu próprio sistema linguístico. Para Piaget<sup>(2)</sup> as estruturas do pensamento são independentes da linguagem, mais ainda, precedem-na. Existe uma «capacidade cognitiva superiores», resultante da aplicação de leis biológicas, que vai permitir o pensamento conceptual. Ao longo da sua evolução, o indivíduo em contacto permanente com o meio físico e social constrói primeiro imagens «mentais», depois símbolos e só depois signos linguísticos. Assim, a linguagem é uma das diversas manifestações da função simbólica, elaborada pelo homem no quadro das interacções do meio físico e social. O comportamento verbal, tal como os outros comportamentos (percepção, memóri-

nica, etc.) deve ser considerado uma actividade cognitiva. Portanto, a actividade cognitiva (pensamento) orienta as produções verbais. Para o psicólogo de Genebra é a função de representação da linguagem que é posta em evidência. Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo é condição prévia para o desenvolvimento das interacções sociais. Partindo do individual para o social ele opõe a linguagem egocêntrica à linguagem socializada. Só a segunda (linguagem dos adultos) é explicitamente destinada a alguém, só esta é para comunicar. Digamos que para Piaget o objecto é neutro face ao indivíduo. A linguagem socializada só aparece, por conseguinte, à volta dos seis, sete anos.

O psicólogo Vigotsky<sup>(3)</sup> vai mais longe. A linguagem aparece quando, ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento humano, se dá a fusão de dois filões: o pensamento pré-verbal e a comunicação pré-intelectual. Todo o sistema cognitivo complexo se desenvolve socialmente e se constrói ao nível da história humana. Assim, ao contrário do psicólogo genebrino, Vigotsky considera que a linguagem é sempre comunicativa, pois a verbalização explícita que a criança usa em relação a si própria é equivalente à usada pelos adultos que deste modo actuam sobre o comportamento infantil. Mais tarde a criança irá interiorizar a verbalização explícita. Primeiramente todo o sistema cognitivo complexo existe nas relações entre as pessoas. Há, portanto uma origem intersíquica que se transforma em intra-psíquica (na mente do sujeito), passando a linguagem social a linguagem interior. Esta passagem faz-se por meio de sistemas de signos que permitem controlar o funcionamento do exterior para o interior. Vygotsky fala do *trabalho*, instrumento de que o homem se serve para transformar a natureza.

---

(<sup>1</sup>) Bourdieu et Passeron — *Revue Française de Sociologie*, 1966, pp. 325-347.

(<sup>2</sup>) Piaget, J., prefácio de *Les Relations Temporelles dans le Langage de l'Enfant*. E. Ferreiro, Draz, Genève, 1971.

---

(<sup>3</sup>) Vygotsky, N. S. — *Thought and Language*, Mit Press, Mass, 1967.

O ser humano desenvolve-se no mundo dos objectos criados pelos homens para satisfazer exigências especificamente humanas. As relações da criança com o mundo dos objectos caracterizam-se por dois aspectos essenciais: 1.º — A criança adapta-se ao mundo que a cerca activamente, «apropriando-se» de todas as aquisições da humanidade, assimilando-as, integrando-as. 2.º — Tudo quanto a criança assimila ao longo do seu desenvolvimento (os objectos e sua utilização, as relações humanas, a linguagem) lhe é veiculado pelos adultos. Assim a actividade infantil individual não se desenvolve isoladamente, mas no contacto com os adultos que lhe facilitam a apropriação das capacidades humanas.

A visão de Vygotsky sobre o aparecimento e subsequente evolução da linguagem é uma das mais fecundas para a compreensão do comportamento verbal das crianças. Há uma relação complexa entre desenvolvimento e aprendizagem, pois esta encontra-se no próprio seio daquele, mas também a aprendizagem determina a orientação do desenvolvimento. A actividade linguística permite estabelecer a unidade dos dois aspectos da linguagem: a representação e a comunicação, mas não apenas através do emprego das palavras. Há que considerar o contexto, a situação da actividade linguística, as condições da produção do discurso, o produto da actividade linguística, que é o texto, e o que aparece nesse texto. Deste modo o texto, oral ou escrito, implica sempre os conteúdos, os referentes, o fim que pretende atingir. Como existem diferentes textos e contextos torna-se importante observar quais os meios linguísticos utilizados pelo locutor para transmitir o que pretende dizer, e é a partir daí que será possível determinar o grau em que se encontra o desenvolvimento linguístico da criança como indivíduo.

A base da experiência que levámos a cabo assenta no reconhecimento do sujeito como

ser activo que na prática linguística, e não só, constrói progressivamente o seu próprio sistema, a sua linguagem, mediante situações proporcionadas pelo adulto que exerce o seu controlo, até a própria criança exercer igualmente o seu controlo, pois a linguagem possui em si os meios necessários para o exercício desse controlo, na medida em que é um instrumento auto-reflexivo. Na verdade, todos conhecemos situações favoráveis ao desenvolvimento de certas capacidades linguísticas, assim como sabemos que certos signos se revelam instrumentos úteis quando se pretende afinar determinadas capacidades da linguagem escrita.

A revolução provocada pela psicologia vygotskyana influenciou numerosos investigadores que passaram a dar maior atenção à criança como ser evolutivo que, vivendo em sociedade entre os homens, se constrói recebendo e participando, pondo em movimento as suas potencialidades, e comunicando. A linguagem avulta nessa comunicação já que ela especifica a natureza humana.

Como a linguagem surge bem cedo nas manifestações infantis e não é visível o modo como ocorre o fenómeno, procura-se, dentro de outras correntes, dar um passo em frente em relação a Piaget e fundamentar o aparecimento da expressão verbal de outra forma. Chomsky, que revolucionou a linguística, assinala o facto de todo o sujeito falante ser capaz de produzir e compreender um número infinito de frases utilizando um número finito de unidades (fonemas, morfemas, lexemas). Cada locutor é criador da sua própria linguagem, distinguindo perfeitamente na sua língua as frases gramaticais daquelas que o não são. A linguagem é autónoma, nada tendo a ver com os «mecanismos cognitivos inatos». Se é fácil a uma criança adquirir as estruturas profundas da língua, isso deve-se à existência de «universais linguísticos» inatos. Mediante um «dispositivo de aquisição» (o célebre L. A. D.-

*Language Acquisition Device*) o falante infantil desenvolve «sistemas de performance» para pôr em acção a competência da língua. Para Chomsky, portanto, a capacidade linguística é determinada geneticamente. O meio linguístico onde vive a criança é apenas um campo de experiência, que lhe possibilita encontrar exemplos de categorias universais e de as integrar no seu sistema.

Não privilegiámos esta corrente porque tratando-se de crianças em fase de evolução linguística nos parece bastante difícil admitir que elas possuam já a «intuição linguística» dos adultos, que dominam a língua, assim como não é possível reconstituir a gramática generativa da linguagem infantil, a partir de um «corpus» de enunciados produzidos pelas crianças, na medida em que Chomsky demonstrou que a gramática não se elabora com base num «corpus», pois seria a negação da criatividade ilimitada do fante.

Até aqui as teorias apresentadas procuram compreender a emergência da linguagem, estudá-la na sua relação com as actividades cognitivas e detectar as possíveis influências mútuas que irão reflectir-se no comportamento verbal da criança, ser em evolução. Duas posições são claras: a que põe em evidência a continuidade funcional dos mecanismos interactivos e dos seus fundamentos biológicos, e a que dá relevo à fusão de duas raízes de desenvolvimento — o pré-verbal da inteligência e o pré-intelectual da linguagem, permitindo a alteração qualitativa do próprio desenvolvimento que passa de biológico a sócio-histórico.

Numa outra linha de orientação se fundamentam as teorias que tentam averiguar as causas dos insucessos linguísticos das crianças logo que iniciam a sua actividade

escolar. Entre elas sobressai a defendida pelo sociólogo Bernstein (\*). Comparando as produções verbais de dois grupos sociais distintos que revelam diferenças, Bernstein faz uma apreciação valorativa da linguagem utilizada que resulta do emprego de dois códigos. Todos os que usam o «código restrito» exprimem-se numa linguagem essencialmente descritiva, pouco demonstrativa, com *sintaxe pobre, onde predomina a corrente afectiva*, onde não há expressões que designem a pessoa, tais como «parece-me que», «penso que». Os outros, pelo contrário, usando o «código elaborado», apresentam uma linguagem centrada nas relações entre as coisas, explícita e demonstrativa, com grande riqueza sintáctica, onde numerosas expressões designam o locutor. Considerando que há uma estreita ligação entre a utilização dos códigos e o desenvolvimento cognitivo, o sociólogo referido atribui aos utentes do «código restrito» menor capacidade de abstracção e de generalização. Na esteira desta teoria realizaram-se várias experiências a fim de confirmar as hipóteses de Bernstein. Verifica-se, no entanto, que os resultados obtidos nem sempre são convergentes, bastando por vezes mudar de método para se obter alterações consideráveis.

Alguns autores reprovam a Bernstein o ter estudado as produções verbais sem analisar as condições em que se realizam e sem atender ao seu conteúdo.

O facto de se encontrarem diferenças entre enunciados produzidos por utentes diferentes não nos autoriza a confundir níveis de língua com os níveis sociais. Na realidade níveis ou registos não são índice de estratificação social, mas apenas a descrição da linguagem usada em determinadas circunstâncias para exprimir determinado conteúdo.

De acordo com estes pressupostos não nos parece ser o *mais interessante*, ou o *mais importante*, determo-nos na enunciação das

---

(\*) Bernstein, B. — «Public Language: Some sociological implications of a linguistic form», *British J. Soc.*, 1959 (10), pp. 311-326.

relações das variáveis sociológicas com as «performances» linguísticas. Para nós, a linguagem não é uma peça única e o que cada criança constrói é um repertório de condutas linguísticas, cada uma com a sua especificidade. Daí o considerarmos que em qualquer análise da oralidade ou da escrita se deverá isolar as condições e as situações em que se manifestam os comportamentos linguísticos. Os objectivos da linguagem, assim como as suas funções, são múltiplos e variam segundo as situações e tudo o mais que entra na relação dos interlocutores, se se trata de comunicação directa, ou segundo as intenções que se devem explicitar se se trata de comunicação diferida.

As tendências, as teorias linguísticas, sociológicas e psicológicas que se encontram na base de estudos e trabalhos experimentais sobre a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento, dentro ou fora da escola, pretendem saber como se processa a aprendizagem da língua materna—*oral e escrita*—mas as conclusões a que chegam os seus autores são condicionadas pelas suas concepções sobre a linguagem, a criança, a escola e a sua função.

A incursão no domínio das aprendizagens, particularmente no que concerne a *língua oral* e a *língua escrita*, é sempre evada de espinhos, pois sobre esta problemática existem muitas ideias feitas, sem qualquer fundamentação teórica ou prática, preconceitos adquiridos ao longo de gerações que pretendem invalidar, por comodidade, tudo quanto de novo se descobriu sobre a criança e seu desenvolvimento cognitivo.

Cientes das dificuldades e dos modestos recursos de que dispunhamos, encetámos a nossa investigação com um grupo de crianças cujas características definimos adiante. Tendo em mente a informação colhida através das teorias existentes sobre a aquisição

da linguagem, e de que expusemos alguns dos aspectos principais, e na firme convicção de que cada criança faz a sua caminhada pessoal, aprendendo não a dominar um código geral mas um projecto cognitivo, elaborámos as diferentes fases do nosso trabalho. Decidimos não pretender confirmar ou infirmar o que outros já observaram ou disseram. A partir de algumas hipóteses resolvemos registar o que se passa com as crianças, oriundas de meios sociais diferentes, na oralidade e na escrita, tendo como ponto comum uma experiência de educação pré-escolar.

As ilações que tiramos têm em conta as condições criadas e a situação experimental vivida pelas crianças.

## METODOLOGIA

Entre os objectivos que o Grupo se propõe atingir, são de salientar sobretudo dois:

- questionar problemas que ocorrem na aprendizagem e no ensino da língua materna e reflectir sobre eles segundo metodologia adequada;
- contribuir pela natureza do seu próprio trabalho para a formação dos professores que, deste modo, se inserem num contexto de investigação.

O grupo formado por investigadores, professores de ensino primário e de ensino especial e educadores de infância desenvolvem uma actividade que se pretende formativa e tem por isso de seguir um certo ritmo, pautado pela informação e explicitação, pela análise em conjunto dos dados da pesquisa, pela discussão das diferentes opiniões, a fim de todos os participantes se envolverem na problemática em análise. Mais do que des-

cobrir soluções imediatas, procura-se que cada um, e todos, descubram a metodologia conveniente para pensar as questões da linguagem em termos de situações possíveis e não definidas *a priori*.

Julgamos que esta nossa atitude é válida por se revelar um elemento de apoio na formação dos professores de língua materna. Entendemos «formação» não apenas como preparação inicial, mas sobretudo como actividade permanente de actualização, onde a teoria e a prática se enriquecem mutuamente, a caminho de uma competência que envolve toda a personalidade do indivíduo. A competência, alicerçada em novos saberes que se integram em saberes anteriores, qualificando o educador, vai beneficiar o educando.

Dadas as condições de trabalho do grupo e os objectivos que pretendíamos atingir, a metodologia não obedeceu a critérios rigorosos de programação, decorrendo antes uma atitude de reflexão e formação permanente que permitiam reformular em cada fase a orientação a seguir.

Ao escolhermos como tema de estudo e experimentação a *transição da oralidade para a escrita, em crianças de meios socioeconómicos diferentes*, o nosso primeiro objectivo era verificar se haviam diferenças significativas de competência linguística entre crianças de dois meios socioculturais e económicos diferentes. O segundo objectivo era acompanhar as mesmas crianças no primeiro ano de escolaridade obrigatória (1.º ano da 1.ª fase) para detectar a evolução dos dois grupos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tal, optámos por dois grupos da pré-primária que no ano seguinte iriam ingressar no 1.º ano. Um dos grupos que passamos a designar por JIP, frequentava uma escola particular, do meio social caracterizado por profissões liberais, na maior parte

dos casos, do pai e da mãe classe social A (Quadro 1). O outro grupo que designamos por CV era constituído por crianças que frequentavam a pré-primária de uma «creche» de um bairro, cujos pais eram operários ou desempregados, classe social C (Quadro 2).

Constituíram-se assim dois grupos de crianças de 15 crianças que obedeciam aos critérios de diferenciação sociocultural enunciados.

As idades das crianças variam entre 5, 6 e 6,6 e estão caracterizadas quanto ao sexo, morada, profissão do pai e da mãe e número de filhos por casal, nos referidos quadros.

Os dois grupos foram testados quanto à competência oral em situação pré-primária e acompanhados nas escolas primárias onde se inscreveram «normalmente» e aí testados quanto ao nível de aprendizagem da escrita no fim do 1.º ano de escolaridade: Note-se que o grupo socialmente mais favorecido (JIP) permaneceu em conjunto na mesma instituição, excepto 3 crianças, enquanto que no outro grupo (CV) se dispersou por várias escolas, perdendo-se, assim, 6 crianças. (Quadro 3)

Tendo em conta os estudos teóricos e experimentais sobre a aquisição da língua materna, já referidos, julgamos dever ter em conta que existem ou podem existir diferenças linguísticas entre dois grupos sociais a dois níveis:

- diferenças de competência gramatical: as citadas diferenças entre o emprego de certas categorias gramaticais, de certas categorias gramaticais, de certas estruturas sintácticas;
- e diferenças a nível de extensão de vocabulário-dependente da vivência específica de cada grupo, mas revelando a mesma «competência linguística».

### QUADRO 1

*Caracterização socioeconómica do grupo J. I. P.*

#### CLASSE A

Alunos JIP	Idade Julho 1977	Profissão do pai	Profissão da mãe	Número de filhos
A1 [M. <sup>a</sup> João C.] .....	5,6	Engenheiro	Professora	2
A2 [Margarida] .....	5,10	Advogado	Economista	1
A3 [Joana] .....	6,6	—	Assistente I. S. T.	2
A4 [Marta] .....	6,8	Arquitecto	Prof. Ciclo Preparatório	3
A5 [Teresa] .....	6,8	Médico	Empreg. escritório	2
A6 [Luís] .....	5,11	Arquitecto	—	1
A7 [Martim] .....	6,3	Prof. Ensino Secundário	Empreg. bancária	3
A8 [Pedro] .....	6,3	Advogado	Prof. Ensino Secundário	2
A9 [Miguel] .....	6,7	Engenheiro	Estudante de Medicina	1
A10 [Filipe] .....	6,0	Programador	Bacteriologista	4
A11 [M. <sup>a</sup> João P.] .....	5,9	Oficial do Exército	Enfermeira-chefe	2
A12 [Raquel] .....	6,7	Oficial da Força Aérea	Bióloga-Ass. I. N. S.	2
A13 [Carlos] .....	6,7	Oficial do Exército	Doméstica	1

### QUADRO 2

*Caracterização socioeconómica do grupo C. V.*

#### CLASSE C

Alunos CV	Idade Julho 1977	Profissão do pai	Profissão da mãe	Número de filhos
C1 [Jovita] .....	5,8	Canalizador	Maleira	2
C2 [Ana Paula] .....	6,1	Faz obras	Trabalhadora a dias	1
C3 [Elizabete] .....	6,5	1. <sup>o</sup> contínuo	Empregada doméstica	4
C4 [M. <sup>a</sup> Cristina] .....	6,8	Guarda N. Republ.	Empregada doméstica	2
C5 [Paula Crist.] .....	6,9	Serv. const. civil	Trab. mercearia	4
C6 [Leonel] .....	5,10	Confeiteiro	—	3
C7 [Carlos Man.] .....	5,11	Estofador	—	2
C8 [Rui] .....	6,1	Motorista	Doméstica	2
C9 [Vasco] .....	6,8	Taberneiro	Doméstica	7
C10 [Manuel] .....	5,9	—	—	3

### QUADRO 3

*População estudada*

	Pré-primária			Primária		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total
J. I. P.	7	9	16	6	7	13
C. V.	11	5	16	5	5	10
Total	18	14	32	11	12	23

Para tentar neutralizar este segundo nível de diferenciação, e analisar somente a competência gramatical, decidimos pedir às crianças que descrevessem um quadro, representando cenas de rua, experiência comum a todas as crianças estudadas. Apesar de constituir uma situação limitadora de certos aspectos de discursos, permite contudo eliminar as variáveis culturais que outras situações de discurso consentem.

Além do mais, a forma de recolha desta descrição de uma gravura permitia uma certa relação e interação discursiva entre a criança e o entrevistador. Com efeito, o entrevistador além de perguntar o nome à criança e a de solicitar a descrição, ia intervindo quer apoiando, incitando à continuação da descrição, quer pedindo para esclarecer quando não era intelegível o que era dito. Estas intervenções, as mesmas para todas as crianças proporcionaram a avaliação de uma certa capacidade de diálogo, de comunicação entre a criança e o entrevistador, aspecto que virá a ser estudado mais tarde.

Sendo o código oral o único existente antes da aprendizagem da leitura e da escrita, foi fácil escolher, apesar de poder assumir formas diferentes, a descrição do quadro, pelas razões já apontadas. No 1.º ano de escolaridade, porém, deve-se ter em conta, além da linguagem oral, a aprendizagem do código escrito, leitura e escrita.

Nesta fase, optámos, entre os vários materiais recolhidos, pela análise da escrita, por ser esta uma das aprendizagens consideradas fundamentais no quadro tradicional «escolar» e quase sempre indicador do sucesso escolar. Por conseguinte apresentaremos nesta comunicação alguns aspectos que nos parecem mais revelantes deste estudo, a saber:

- 1 — descrição oral de um quadro, por 16 crianças de dois grupos socioeconómicos e culturais diferenciados, no fim da pré-primária.
- 2 — descrição do mesmo quadro, por escrito, pelas mesmas crianças, no fim do primeiro ano de escolaridade.
- 3 — Texto livre (quadro 4).

#### QUADRO 4

*Exemplo de análise em unidades frásicas do discurso oral*

ALUNO cg ESCOLA C. V. TIPO = g IDADE = 6,8

Pergunta	Resposta da criança
PD	(...)
E	posso dizer o sinaleiro
(...)	um carro
SE	a bicicleta
SE	uma camioneta
SE	e uma mota
(...)	e ali tá um carreira
SE	um autocarro
(...)	ali tá uma ambulância
A	e ali tão duas arves
SE	e ali há uma caminha de bebé
(...)	o miúdo quer ver o balão
A	e um
SE	e um homem a subir as escadas
(...)	e uma mulher a telefonar
(...)	e um miúdo com uma viola
PE	é um miúdo e uma viola
A	e uma senhora que foi às compras
(...)	e um miúdo que vai beber água

PD	E	(...)	SE	A	PE	C/E	S/E
1	1	7	6	3	1	6	13

As recolhas de material foram sempre feitas pelo mesmo elemento do grupo, segundo regras fixadas pelo grupo. As recolhas foram feitas no local de cada grupo, nas respectivas escolas.

O material foi integralmente recolhido por gravação magnética.

#### *Tratamento de dados*

O material oral recolhido foi integralmente transcrito das gravações pelos membros do grupo de trabalho, segundo regras fixadas previamente.



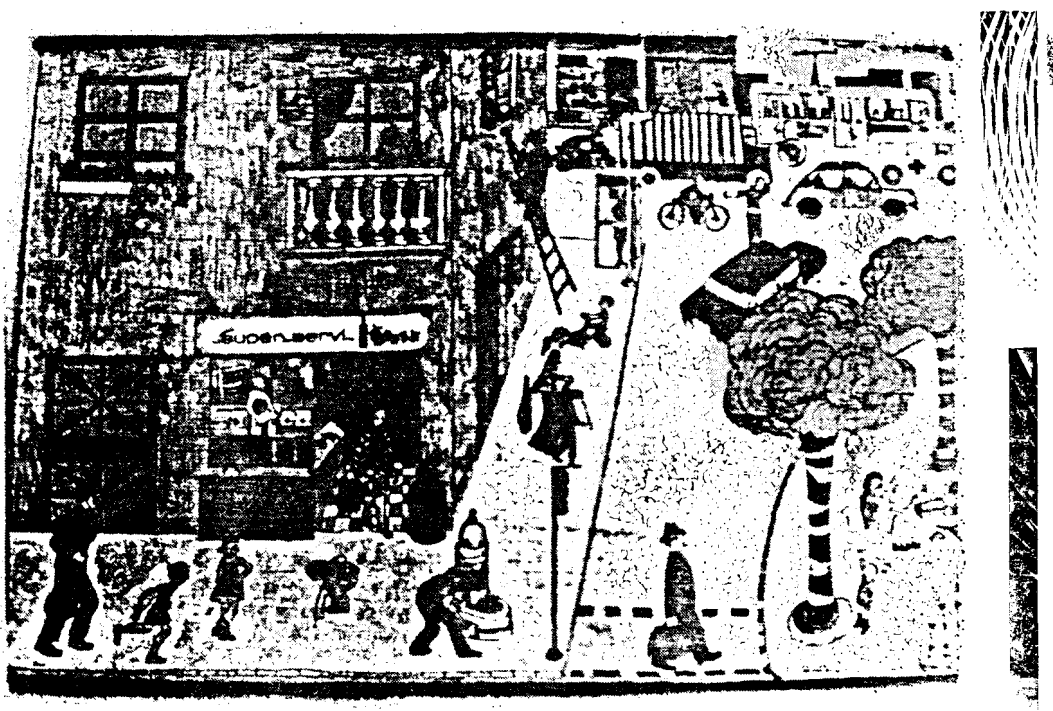


Fig. 1 — Gravura utilizada para a produção oral e para a produção escrita

A transcrição gráfica, além de apontar com rigor os actos elucotórios da criança, também registava a intervenção do entrevistador, tendo em vista uma análise das relações intercomunicativas durante a prova de descrição do quadro.

Assim, foram anotados, por parte do entrevistador:

- a pergunta directa (PD). Por exemplo: ..«o V. vai então olhar para a gravura e vai dizer o que vê na gravura.»
- a intervenção de estímulo, (E) solicitando uma continuação na descrição. Por exemplo: ...«Começa por onde quiser e diz como quiser».
- a intervenção de apoio (A) ao que foi dito, marcando a relação de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Por exemplo: ...«Muito bem».
- O pedido de esclarecimento (PE) quando o entrevistador não compreendia o que tinha sido dito pela criança. Por exemplo: ...«Diga mais alto que não ouvi».

Por parte da intervenção da criança foram anotadas as seguintes particularidades gerais da sua elocução:

- (———) palavra ou segmento de frase não inteligível.
- (.....) silêncio da criança.

Assim, foi feita uma primeira transcrição total da prova, com as intervenções do entrevistado e do entrevistador. Após caracterização das intervenções do entrevistador, isto é das perguntas (P), foi elaborada uma segunda transcrição das respostas (P), desta vez caracterizadas pelo tipo de intervenção imediata anterior. (Quadro 5)

#### QUADRO 5

*Resultados da análise em unidades frásicas*

	C/E		S/E		Unidades frásicas	
	Total	média	Total	Média	Total	Média
C. V.	86	5,6	319	21,2	405	27,8
J. I. P.	55	3,6	171	11,4	226	15,0

C/E = Resposta precedida de estímulo.

S/E = Resposta não precedida de estímulo.

Assim, uma unidade de elocução podia ser consequência de uma inter-acção com o entrevistador, ou ser espontânea por parte da criança.

O texto do exemplo da transcrição integral foi pois transcrito segundo este método como se apresenta neste quadro. Isto é, cada unidade é precedida pela indicação do tipo de intervenção imediatamente anterior.

Esta metodologia de transcrição e análise das respostas visava avaliar o tipo de interacção comunicativa possível durante a prova. Com efeito, tratando-se de uma prova de descrição de uma gravura, seria de esperar uma resposta seguida por parte da criança, em que enunciasse aquilo que via na gravura. Visava igualmente avaliar a quantidade de discurso espontâneo quanto à descrição da gravura.

A hipótese posta à partida é que as crianças com maior facilidade de elocução e com mais vocabulário «disponível» para a descrição da gravura deveriam necessitar de menos estímulo e apoio para o fazer que as outras crianças. Esta hipótese conduziu a análise numa primeira fase.

#### *Análise das unidades discursivas*

Como já o referimos anteriormente, as respostas dos sujeitos foram segmentadas em «unidades frásicas». Os critérios que levaram a essa segmentação são de duas ordens: de ordem psico-linguístico e gramatical.

Numa perspectiva psicolinguística pode-se admitir que, pedida uma descrição de uma gravura, o sujeito se limite a uma enunciação de elementos que vai discriminando no conjunto da gravura, sem ter por isso necessidade de construir frases completas. Além do mais a imagem estando presente o entrevistador e para o entrevistado a utilização de deícticos é suficiente para a localização daquilo que se vai designando.

Gramaticalmente estas condições de enunciação justificam a elisão de parte dos ele-

mentos gramaticais de uma «possível frase» podendo-se por estas razões admitir como unidades frásicas:

- elementos de enumeração não contendo sintagma verbal.
- elementos começados por «ali», «aqui»... seguidas de um sintagma nominal.

Considera-se assim como unidade frásica todo o segmento que contenha uma unidade semântica independentemente da sua estrutura gramatical.

Portanto, são consideradas como unidades frásicas no texto dado como exemplo:

«Posso dizer o sinaleiro,  
um carro,  
a bicicleta,  
e uma mota,  
e ali há uma carreira.

A primeira unidade serve de suporte às 4 unidades seguintes, estando elidida a parte da frase: «Posso dizer...»

Esta metodologia de segmentação permite avaliar as unidades frásicas e a sua natureza assim como a sua correspondência com os elementos lexicais introduzidos na descrição da gravura.

As unidades assim definidas foram caracterizadas pelas formas de interacção entrevistador-entrevistado que descrevemos anteriormente.

O quadro 6 apresenta os resultados relativos à quantidade de unidades frásicas, por instituição, e por sujeito.

Se agruparmos seguidamente as unidades frásicas segundo o tipo de estímulo e de interacção com o entrevistador, podemos considerar dois tipos de respostas:

- as unidades frásicas espontâneas, não solicitadas pelo entrevistador ou não resultantes de apoio deste e que cha-

maremos de resposta «Sem estímulo» (S/E) e as que foram provocadas ou se seguiram a esse tipo de intervenção por parte do entrevistador e que chamaremos de «Com estímulo» (C/E).

Se observarmos os dados relativos à quantidade de unidades frásicas produzidas, podemos concluir o seguinte:

O grupo JIP apresenta um total de 226 unidades em média de 15 unidades por criança, enquanto que o grupo CV apresenta um total de 405 unidades com uma média de 27,6 unidades por criança. (Quadro 6).

No total dessas respostas, no grupo do CV as unidades «Sem estímulo» representam 319, ou seja, uma média de 21,2 respostas ao lado das respostas «Com estímulo» que só contam 86, ou seja, uma média de 5,6.

No JIP dentro do total de respostas 171 são «Sem estímulo» e 55 são «Com estímulo».

### *Análise comparada dos resultados oral/escrita*

Após a análise dos aspectos do discurso oral relativos aos dois grupos considerados, passamos agora à análise comparada da descrição oral da gravura com a da descrição escrita da mesma gravura e da escrita sobre tema livre...

Os textos escritos foram divididos em unidades frásicas pelos mesmos critérios que o discurso oral, no entanto outros critérios foram acrescentados tendo em conta os aspectos específicos da produção escrita recolhida. Teremos assim:

- ausência de produção escrita (0)
- unidades frásicas (UF)
- palavras isoladas (PI)
- grafismo (6)

Os resultados desta análise comparada são apresentados no quadro 7 para o grupo JIP e no (Quadro 8) para o grupo CV.

### QUADRO 6

#### *Resultados comparados da produção oral e escrita do grupo JIP*

JIP	Produção oral	Produção escrita			
		Escrita U. F.	Gravura P. I.	Escrita U. F.	Livre P. I.
	Unidade frásica				
A1 [M. João C.] .....	28	1	2	1	0
A11 [M. João P.] .....	14	12	0	2	0
A2 [Margarida] .....	17	2	0	2	0
A3 [Joana] .....	8	7	0	1	0
A12 [Raquel] .....	9	6	0	2	0
A4 [Marta] .....	16	0	3	3	0
A5 [Teresa] .....	10	6	0	2	0
A6 [Luís A.] .....	31	8	0	6	0
A10 [Filipe] .....	4	8	0	3	0
A8 [Pedro] .....	6	7	0	2	0
A7 [Martim] .....	6	11	0	3	0
A13 [Carlos] .....	21	8	0	7	0
A9 [Miguel] .....	27	1	3	3	0
Total .....	197	77	8	37	0
Média (base 13) .....	14,3	5,9	0,6	2,8	8

U. F. = Unidade Frásica  
O = Ausência de escrita

P. I. = Palavra Isolada  
a) = Grafismo

# QUADRO 7

## Resultados comparados da produção oral e escrita do grupo CV

C. V.	Produção oral	Produção escrita			
	Unidade frásica	Escrita U. F.	Gravura P. I.	Escrita U. F.	Livre P. I.
C1 [Jovita] .....	15	0	0	6	6
C2 [A. Paula] .....	23	0	16	1	32
C3 [Elizabete] .....	28	1	17	0	23
C4 [M. Cristina] .....	15	10	0	3	0
C5 [Paula C.] .....	23	2	10	6	0
C6 [Leonel] .....	17	0	0	0	3
C7 [Carlos] .....	34	0	0	6	6
C8 [Rui] .....	17	1	6	1	6
C9 [Vasco] .....	19	6	6	0	7
Total .....	191	14	49	11	71
Média (base 9) .....	21	1,5	5,4	1,2	7,8

U. F. = Unidade Frásica  
O = Ausência de escrita

P. I. = Palavra Isolada  
a) = Grafismo

*Nota:* C10 — Não existe produção escrita deste aluno por se encontrar ausente da escola.

Se analisarmos os resultados relativos à escrita verificamos que todos os alunos do JIP têm produção escrita quer na gravura quer no texto livre e todos, excepto uma têm unidades frásicas. No texto livre deste grupo, existe sempre escrita e com estruturação de frases de uma até sete unidades. Podemos ainda verificar que esta produção escrita não tem relação com a produção oral anteriormente referida. Sobre a mesma gravura, a produção oral e escrita pode ser equivalente (8/9, 9/7, 6/7), noutros casos o número de unidades no oral é dos mais elevados enquanto no escrito é reduzido (28/1, 31/8, 27/1), e finalmente noutros casos acontece o inverso, o número de unidades da escrita é superior ao do oral (6/11, 4/8). É ainda de notar que, na escrita livre, todas as crianças têm escrita estruturada em frase, pelo menos em uma unidade.

Se analisarmos os resultados do grupo C. V. verificamos, como já foi afirmado, maior número de unidades frásicas no oral. No entanto, do total dos 18 textos pedidos aos alunos, existem 3 situações de ausência

de produção, 3 situações de grafismo e 4 situações de produção exclusiva de palavras isoladas. No texto sobre gravura, só uma criança C4 produz texto exclusivamente com unidades frásicas, enquanto no texto livre duas, C4 e C5, o fazem. E só uma criança C4 tem produção escrita nas duas situações, constituída apenas por unidades frásicas.

Se considerarmos os textos a que chamamos de grafismo, podemos pôr em evidência alguns aspectos que nos parecem relevantes no processo de aprendizagem dentro do mesmo grupo C. V. Assim, os textos 1 e 2, sobre tema livre (com ausência de escrita sobre a gravura) mostram uma aprendizagem da produção de grafemas, que se associam sem formar unidades com sentido. No entanto, o primeiro destes textos parece tender para a «imagem» de palavras e parágrafos da escrita, enquanto o segundo tende a reproduzir uma sequência gráfica à «imagem» da cadeia sonora da fala. Nos dois casos parece pois, poder afirmar-se que não está adquirido o sentido da escrita,

apesar de saberem «desenhar todas as letras». O texto 3 evidencia uma fase diferente em que a palavra gráfica já aparece a par de grafismos marcados com asterístico. Ainda permanece a função de desenho, pela combinação dos grafemas e sua disposição na página. O texto 4 mostra já formas de escrita adquirida, apesar de ainda associar palavras isoladas a uma unidade frásica.

Finalmente o texto 5 revela uma produção sobre a gravura onde a escrita é estruturada em unidades frásicas, com sentido e associada ao tema, revelando além de mais, domínio de certas regras do código escrito, domínio do espaço da página, dos parágrafos, das maiúsculas.

Os erros de ortografia que se detectam nestes escritos (como nos textos do outro grupo) estão relacionados com o código oral, reproduzindo com grande fidelidade características fonéticas, desde grandes unidades sequenciais de fala (texto 2) até características segmentais (*tá* por *está*, *jurnal* por *jornal*, *felores* por *flores*, *scadas* por *escadas*). Esta análise dos escritos deste grupo parece igualmente apontar para um processo de ensino da escrita, que parte do grafema e de associações progressivas dos grafemas em palavras, existindo por isso uma fase em que não existe correspondência semântica para o «desenho da letra».

Como já o afirmámos, o grupo JIP apresenta sempre textos com unidades estruturadas no texto livre o que pode significar um processo mais global de ensino em que o escrito tem, desde o início significado por si. Os «erros de ortografia» revelam neste grupo a mesma lógica em relação ao código oral (texto 6). Pode-se citar os casos de *vaiju* por *veja*, *camiumata* por *camioneta*. No mesmo grupo revela-se uma atitude diferente face aos dois tipos de texto. Enquanto a gravura leva a textos com menos unidades frásicas e associadas a palavras

isoladas, os textos sobre tema livre são compostos sempre por unidades frásicas que podem atingir grande complexidade linguística e narrativa (texto 7). A escrita do grupo JIP revela além do sentido adquirido do código um certo «prazer» da escrita e das sonoridades que lhe correspondem no oral (texto 7: destaque gráfico das palavras *cabeçudo*, *orelhudo*).

Como já referimos, a metodologia deste trabalho não nos permite tirar conclusões definitivas quanto aos resultados obtidos. Podemos contudo afirmar que se os dois grupos não apresentam diferenças ao nível da produção oral no ano pré-primário, aparece uma clivagem muito marcada ao nível da produção escrita no fim do primeiro ano de escolaridade. Uma análise dos textos produzidos revelam aquisição do código escrito em todos os sujeitos do grupo JIP e não aquisição desse código nos alunos do grupo C. V. excepto numa criança. Esta afirmação é feita com base na produção estruturada em frases, nas duas situações de escrita propostas.

Não se pode deixar de associar a diferenciação sociocultural da análise que propusemos da evolução dos «grafismos» do grupo C. V. Estes alunos parecem ter de fazer todo o «percurso» da «pré-história» do grafismo durante o primeiro ano de escolaridade, enquanto o outro grupo já fez esse percurso no seu meio familiar e social.

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na observação feita nos dois grupos foram evidenciadas diferenças significativas ao nível da oralidade. É possível que o facto de todas elas estarem frequentando o jardim infantil tenha um peso relevante nos comportamentos observados a nível da oralidade. Por isso, seria interessante fazer-se

observação idêntica com crianças que frequentassem o jardim infantil e simultaneamente com outras que não o frequentassem.

Contudo, nestas crianças por nós observadas, e tendo todas elas passado pelo jardim infantil, grandes diferenciações se registaram no fim do primeiro ano de escolaridade primária que vão sobretudo penalizar as do grupo C. V. Significa que elas estão, na sua maioria, condenadas ao insucesso, por força da sua origem sociocultural, mesmo tendo frequentado uma instituição de educação infantil?

O nosso trabalho não nos pode dar resposta conclusiva sobre essa questão que aliás não se incluía nos nossos objectivos.

Não esqueçamos porém, que a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita prolonga-se pelo 2.º ano da 1.ª fase do ensino primário, e nós detivemo-nos no final do 1.º ano. No entanto, e não obstante o número limitado de crianças que acompanhámos, parece-nos que podemos destacar alguns pontos de reflexão que consideramos pertinentes.

O primeiro ponto dessa reflexão é respeitante às situações de comunicação oral vividas pela criança antes do início da escolaridade onde há que ter em conta a frequência e a diversidade dessas situações:

- o brincar com objectos diversos e com outras crianças;
- ouvir contar e ouvir ler histórias;
- contar ela própria as suas histórias;
- consciencializar verbalmente todas as vivências do quotidiano situadas e relacionadas no espaço e no tempo.

E ainda:

- o manuseamento e «leitura» de imagens, de livros e de todas as formas de registo audiovisual;

- o acesso às diversas formas de expressão: plástica, corporal, musical.

O segundo ponto de reflexão diz respeito ao período escolar, na 1.ª fase do qual nos parece dever ser investido o máximo potencial humano e pedagógico da parte dos professores e de todo o pessoal da escola e, obviamente, tentar-se a melhor participação dos pais e o melhor entendimento quanto ao período de vida que seus filhos atravessam.

Temos como necessário para uma integração na vida da escola (a qual se irá repercutir no modo como se farão ou não as aprendizagens) uma atenção muito grande por parte do professor para com as características quanto à sua personalidade e quanto ao meio sociofamiliar. A atitude do professor e a sua interacção com cada criança e com o grupo deve ter sempre implícita uma íntima e profunda compreensão dos casos e das situações e um inabalável respeito por todas as crianças, sem excepção. E, para além do afecto, uma confiança firme nas capacidades de todas as crianças que naturalmente animam o seu processo de crescimento (exceptuando, como é evidente as crianças com lesões orgânicas).

Reportando-nos à aprendizagem específica da língua escrita, devemos estar conscientes de que se tem de partir do ponto em que a criança se encontra, o que significa que há que tentar perceber como é que a criança «vê», que conceito é que ela tem sobre a escrita. Ou seja, como é que ela reage perante um texto escrito ou um desenho, o que diz, como é que ela o entende, que hipóteses formula, que perguntas faz. E também como é que ela pega numa folha escrita ou desenhada, ou num livro, que movimentos faz com as mãos, com os dedos, qual a orientação desses movimentos.

Mexer no objecto escrita, dizer o que pensa que ali está, ouvir ler, estar junto de

quem lê e do que se lê, são acções a que o professor tem de estar atento para se dar conta do tipo de relação que existe entre a criança e o texto escrito, na fase de entrada para a escola.

Isto parece-nos fundamental para a selecção das propostas que o professor deverá apresentar.

Igualmente importante é apercebermo-nos do grau de interesse e de curiosidade que a criança expressa perante a descoberta do texto escrito, e que textos escritos. Certamente textos que tenham significado para as próprias crianças, que falem da sua realidade envolvente ou do seu imaginário.

Na nossa experiência, ao longo de vários anos, temos verificado que as crianças de meios sociais diversos quanto à «culturalização» da língua escrita, se entusiasмам com o registo dos seus textos orais e saboreiam gostosamente a sua leitura oralizada pelos adultos e por elas próprias. Consideramos este meio bastante eficaz para a sensibilização à leitura, e ponto de partida para a descoberta do código da escrita.

Pensamos que o professor poderá apoiar favoravelmente os seus alunos, sobretudo aqueles que parecem apresentar dificuldades, se ele próprio dominar o conhecimento de:

- a forma ou estágio da relação criança / língua escrita;
- as estratégias que ela procura desenvolver para descobrir o que está escrito;
- o tipo de textos que mais despertam o seu entusiasmo;
- a capacidade da criança quanto à análise fonética da língua falada;
- a sua capacidade de análise gráfica do texto escrito;
- a sua capacidade de relação dos signos gráficos e signos fonéticos

Não esquecendo, insistimos, que em relação às crianças cuja experiência de vida as

tem mantido afastadas da cultura escrita e as tem desenvolvido em aprendizagens de áreas culturalmente muito diferentes, o professor precisa de valorizar esses seus saberes e propiciar à criança o enlaçar dessas culturas, e a descoberta e o domínio de um instrumento — a escrita — que poderá vir a ser para ela um dos veículos de libertação, de afirmação e de consciencialização de si própria e do mundo em que vive.

## ANEXO (TEXTOS)

ba

Para  
o aluno

aba

Texto 1 — Texto livre (CV)

Lonita  
 ntig leuarelmalameisursidig  
 tioreairfuuigguiaelmalta  
 gausautaleamleutabuisel  
 raliutitigionymdigi  
 himatibousleaulogaisel  
 gautahreigigguigif  
 A A Lonitani

Texto 2 — Texto livre (CV)

Lonita e

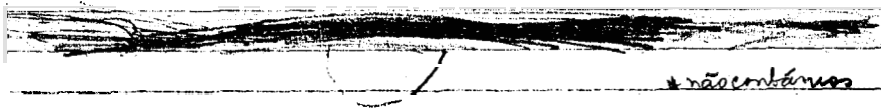
:mãl Rai \*toi  
 \*sap bi \*areo  
 \*cat gals  
 mual  
 \*jumal \*jtoro

Texto 3 — Texto livre (CV)

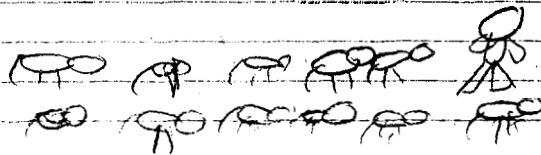
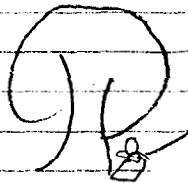
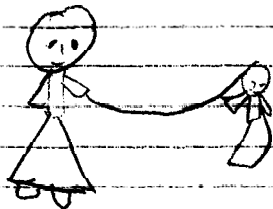


carro pipo João pai João Paula  
 caga lata rato gato mãe pai  
 lisa não cão  
 o tio é bom, ide, sua que

7,4



\* não contávamos



Texto 4 — Texto livre (CV)

Grilhoa, 28 de junho de 1978  
 Maria Cristina Telles de Azevedo

a mulher foi à ~~estátua~~ -  
 a mulher tá a ler o jornal co bôli -  
 O menino ~~da~~ a jogar à pião mais as minirau -  
 O pai leva a mala -  
 O menino brinca co balão  
 O pelistim ada a ~~vê~~ os carros -  
 O homem sobe as escadas d'telefone -  
 A senhora dá coelho na gorda -  
 O menino bebe água no xafariz -  
 A gorda tá rasos co ~~glor~~ -

Texto 5 — Texto sobre gravura (CV)

filipe

28-6-78

eu vouje um ômai que uma  
viola

uma abobanzia

um belia

um menino/e dáio o balano

uma bja

e um sior a bebr

agora

uma comissaria

Lusboa 19 de junho de 1978

Sanus Diogo

## Texto

era uma vez um rei bobuchas

~~abecudo~~  
~~orelhudo~~

e ele tinha um filho  
que gostava muito dele

mas num dia ele fez uma  
surpresa e o que era a surpresa?


uma almofada muito bonita e ele  
ficou muito feliz

desenho



# BIBLIOGRAFIA

- (1) BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1966) — *Revue Française de Sociologie*, pp. 235-347.
- (2) PIAGET, J. — Prefácio de *Les Relations Temporelles dans le Langage de l'Enfant*. E. Ferreiro (1971), Draz, Genève.
- (3) VYGOTSKY, N. S. (1967) — *Thought and Langage*, MIT Press, Mass, 1967.
- (4) PIATTELLI - PALMARINI, M. (1979) — *Théories du langage, Théories de l'apprentissage*, Seuil, Paris, 1979.
- (5) BERNSTEIN, B. (1959) — Public Language: Some sociological implications of a linguistic form. *British J. Soc.* (10), 1959, pp. 311-326.



**os Todos  
os Meses**

**o professor**

**UMA REVISTA COM 12 ANOS  
AO SERVIÇO DO  
ENSINO, EDUCAÇÃO E CULTURA**

**de professor para professor**